

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Ekonomické kognitivní modely u dětí mladšího školního věku.
Economic cognitive models in children between 6 and 11 years.

Markéta Čermáková

Vedoucí práce: Mgr. David Doubek, Ph. D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Ekonomické kognitivní modely u dětí mladšího školního věku vypracovala samostatně, za použití uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného, nebo stejného titulu.

V Praze dne 21.4.2017

.....

Markéta Čermáková

Děkuji Mgr. Davidovi Doubkovi, Ph.D. za vstřícnost. Děkuji také paní učitelce za umožnění pozorování v její třídě a dětem, byly skvělé.

Anotace

Práce je založena na čtyřměsíčním zúčatněném pozorování ve dětí 3. řídy základní školy. Využity jsou též rozhovory s dětmi a dotazníky rodičů. Nasbíraná data se týkají směny, darů, oblečení, peněz a spoření. Jsou interpretována na základě uvedené odborné literatury z vývojové a sociální psychologie, ekonomické psychologie, kulturní antropologie a také etnografických prací.

Klíčová slova: Etnografie, ekonomie, kognice, kapesné, spoření, dětství

Anotation

The work is based on four-month clearing in children of the 3rd grade of elementary school. Children's interviews and parent questionnaires were also used. Accumulated data refer to swapping, gifts, clothes, money, and savings. They are interpreted on the basis of professional literature on developmental and social psychology, economic psychology, cultural anthropology as well as ethnographic works.

Key words: Ethnography, economy, cognition, pocket money, saving, childhood

1. Úvod.....	1
2. Teoretická část.....	2
2.1. Ekonomické kognitivní modely.....	2
2.2. Stádium kognitivního vývoje.....	3
2.3. Školní třída jako vrstevnická skupina.....	4
2.4. Sebepojetí a sebehodnocení.....	5
2.5. Altruismus a dar.....	5
2.6. Koncept hrdosti.....	7
2.1.1 Historie výzkumů	8
2.1.1.1 Dospělá ekonomika očima dětí.....	8
3. Praktická část.....	11
3.1. Forma sběru dat	11
3.2. Zpracování dat	11
3.3. Výzkumný soubor.....	12
3.4. Vztahy ve třídě.....	12
3.5. Darování	13
3.5.1. Svačina jako dar z lásky	13
3.5.2. Bonbony jako dar	14
3.5.3. Svačina jako dar z kamarádství.....	14
3.5.4. Věcný dar z lásky	15
3.6. Vlastnictví jako nástroj moci.....	15
3.7. Škemrání, žadonění, smlouvání.....	17
3.8. Směna	18
3.9. Móda jako demonstrace vlastnictví	18
3.9.1. Móda- ostatní.....	19
3.10. Název a Novinka.....	20

3.11.	Oslavy narozenin	21
3.12.	Hra.....	23
3.13.	Kapesné a spoření.....	24
3.13.1.	Výzkumy zaměřené na kapesné	24
3.13.2.	Výzkumy zaměřené na spoření.....	25
3.13.3.	Kapesné a spoření– výpovědi rodičů	26
3.13.4.	Kapesné a spoření – výpovědi dětí.....	27
3.13.5.	Kresby	29
4.	Shrnutí a diskuse	30
5.	Závěr.....	33
6.	Seznam použitých zdrojů	35

1. Úvod

Ekonomická psychologie se jeví být snahou spojit zdánlivě nespojitelné. Ekonomové uvažují o člověku jakožto bezvýhradně racionální bytosti, jdoucí vždy za vidinou svého maximálního zisku, zatímco psychologové tento přístup zpochybňují (Webley, Lea, 1993). Společný přístup a překonání propastí se snaží najít právě ekonomická psychologie, ač, jak píše Webley (1993), otázka racionality stále „visí ve vzduchu“. Zahrnutí malých dětí do tohoto oboru bylo další velkou výzvou ve chvíli, kdy již nešlo předstírat, že „ekonomický člověk vyskočil jako dospělý superhrdina v plné zbroji rovnou z břicha“ (Maital in Webley, Lea, 1993).

První výzkumníci, např. Strauss a Schussler, či Berti a Bombi, se tedy dětí různého věku ptali, jak takové ekonomice a jejím pojmům rozumějí. Největším přínosem této fáze je vzhled do souvislostí mezi kognitivním vývojem a porozuměním ekonomickým pojmům (resp. ekonomice dospělých lidí ve vyspělých společnostech) (Berti, Bombi, 1988).

Část odborníků však poukazovala na to, že „dospělá ekonomika“ není jediná, ve které (a kterou) děti žijí a že rozhovory není možné získat relevantní data ve všech jejích aspektech. Webley a jeho kolegové na toto upozorňovali, přičemž sami realizovali etnografické výzkumy ve vrstevnických skupinách dětí. Tato metoda přispěla k odhalení samostatné dětské ekonomiky, pro kterou Webley zavedl pojem „playground economy“, ekonomika hřiště a připodobnil ji k přírodním národům - společnostem, které nevyužívají monetární systém směny (Barret, Buchanan-Barrow, 2005). *„Ekonomický svět dětí je říší o sobě, ke které nemáme přímý přístup. Můžeme se jen ptát a pozorovat. Víme toho neobyčejně málo.“* (Riegel 2007, s.105)

Pro svou práci jsem si tedy zvolila metodu etnografického výzkumu. Moje očekávání byly, že se děti budou navzájem chlubit, co kdo má, kde co za kolik koupil atd. Popřípadě, že mezi dětmi bude probíhat směna v podobě kartiček, nebo jiných předmětů reklamního průmyslu.

Získaná data tudíž interpretovat na základě odborné literatury z vývojové a sociální psychologie, ekonomické psychologie, kulturní antropologie a také etnografických prací.

2. Teoretická část

2.1. Ekonomické kognitivní modely

Na tomto místě bych se chtěla zaměřit na bližší specifikaci názvu práce. Budu se snažit popsat ekonomické kognitivní modely dětí mladšího školního věku, respektive dětí jedné 3. třídy základní školy, kde jsem prováděla pozorování.

Úvahy o kognitivních modelech se vyvinuly v kognitivní lingvistice. Ta využívá jazykový materiál ke studiu kognitivního aparátu. Předmětem zkoumání není pouze kategorizace fyzických předmětů, ale i abstraktní pojmové domény, jako emoce, prostorové vztahy, společenské vztahy, jazyk atd. (Lakoff, 2006). Kategorizace jako taková slouží k uspořádávání znalostí o světě, pomocí pojmů a kategorií. Tento proces zajišťuje snažší orientaci a úspornost v přijímání a zpracovávání informací (Eysenck, Keane, 2008). Uspořádání pojmů do kategorií je však pouze část kognitivních procesů. Pokud uvažujeme komplexní, strukturovaný mentální prostor, pak se jedná o kognitivní modely. Představíme si je jako schéma se sítí uzlů a vazeb. Každý uzel je pak jedna pojmová kategorie, která má vazby s dalšími uzly. Uzly a schémata mezi sebou interagují (Lakoff, 2006) a výsledkem je „*kognitivní struktura, skrze kterou člověk interpretuje svou zkušenost světa*“ (Doubek, 2015, s. 40). Kognitivní model je tedy strukturovaná, flexibilní „soustava sémantických vztahů v mysli“, sloužící k interpretaci světa (zdroj tamtéž).

Po výkladu o kognitivních modelech je ještě zapotřebí obrátit pozornost k významu slova „ekonomické“. Dle Webleyho je dětské porozumění ekonomice až příliš vázáno na aspekty ekonomiky dospělých. Odpovědi dětí na otázky, co je banka, peníze, nezaměstnanost atd., jsou vnímány jako hodnověrný obraz o tom, co pro děti ekonomika znamená. „*Ale ekonomické jevy se vyskytují doma, ve škole, na hřišti, takže děti jsou obklopeny ekonomikou (ačkoliv tyto situace nevnímají jako ekonomické)*“ (in Barrett, Buchanan-Barrow, 2004, s. 54)“. Autor dále píše, že děti pozorují fungování ekonomiky prostřednictvím rodičů, televize a literatury. Sami si ale také vytvářejí autonomní ekonomický svět. Nejen tím, že utrácejí kapesné a pomáhají s domácími pracemi, ale i vzájemným vyměňováním věcí a obchodováním s nimi (zdroj tamtéž). Je zde tedy nutné brát v úvahu sociální kontext. Ekonomické jevy nejsou dané a samy o sobě, ale podřízené sociálním vztahům. „*Člověk*

nejedná tak, aby ochránil své individuální zájmy ve vlastnictví materiálního zboží. On jedná tak, aby ochránil své sociální postavení, svou třídu, své sociální hodnocení (Polanyi in Riegel, 2007, s. 77)“. Douglas v souvislosti se sociální teorií spotřeby píše, že lidé díky zboží vstupují do sociálního vesmíru. Zboží je zde rituálně předkládáno a sdíleno s ostatními. Úkolem jedince je spoluvytvářet tento sociální vesmír a zajistit si v něm vhodné místo. Zboží je zde komunikačním systémem. Aby se jednotlivým zprávám dalo dobře porozumět, zboží musí být vysoce odlišitelné a kategorizované (in Lea, Tyrpy, Webley).

2.2. Stádium kognitivního vývoje

Vnímání ekonomických jevů i vytváření vlastního ekonomického světa je do velké míry závislé na kognitivní vyzrálosti dětí. Níže se tedy budu zabývat Piagetovými stádii kognitivního vývoje a blíže popíši období mladšího školního věku, protože „mým“ dětem bylo v době výzkumu kolem 8 let.

Děti mezi 6. a 7. rokem opouštějí fázi prelogického myšlení a jejich uvažování se kvalitativně mění. Nastává fáze konkrétních logických operací, které trvá do 11-12 let (Piaget in Vágnerová 2012). Operace jsou sjednocování informací, zavádění reciprocit, uvádění informací do vztahů. Jsou společné všem jedincům stejné kognitivní úrovně (Piaget, Inhelderová, 1997).

Mladší školáci již dokáží uvažovat o určitých věcech, které už ale nemusejí být reálně přítomny. Přesto nejvíce těží z názorné výuky, kdy se mohou samy přesvědčit o pravdivosti tvrzení. V rámci logického myšlení lze *„manipulovat s pojmy, představami a myšlenkami, avšak musí jít o konkrétní pojmy a úvahy, které vycházejí z reality“* (Vágnerová, 2012, s. 267).

Mladší školák se snaží porozumět tomu, jak svět funguje a podle jakých pravidel se řídí. Využívá k tomu nové kapacity v uvažování: schopnost decentrace, konzervace a reverzibility (Piaget in Vágnerová, 2012). V rámci decentrace děti opouštějí poznávací egocentrismus. Již vědí, že jejich perspektiva není jediná správná a určující. Snaží se odhadnout, jak jejich chování hodnotí druzí. Ustupuje vázanost na jeden aspekt a na nápadné znaky. Decentrace umožňuje překonávat ulpívavost v dětském myšlení. S tím souvisí schopnost konzervace. Dítě je schopné pochopit, že tatáž věc se může z různých úhlů pohledu měnit, avšak její klíčové znaky jsou zachovány. Proměnlivost je brána jako základní vlastnost světa. Další novou

kvalitou v uvažování je reverzibilita. Schopnost vrátit se zpět v myšlenkových procesech, porozumět mnohostrannosti a reciprocitě. V rámci matematických dovedností již mladší školáci chápou logiku číselné řady a princip řazení, nerozumí však ještě principu záporných čísel (Vágnerová, 2012).

2.3. Školní třída jako vrstevnická skupina

V nejširším smyslu se skupinou označuje určitý počet jedinců, „kteří tvoří vnitřně a funkčně propojený celek“ (Výrost, Slaměník 2008, s. 321). Členové se za skupinu sami považují, pravidelně se stýkají a probíhá mezi nimi interakce (Mc Grath in Výrost, Slaměník 2008). V rámci velkých skupin se pak formují homogennější podskupiny, obvykle 2-3 členné. Základními charakteristikami skupiny je existence statusů a rolí, norem a na ně navazujících sankcí. Ty poté ovlivňují kohezivitu – soudržnost, pevnost a stabilitu skupiny (Výrost, Slaměník 2008).

Školní třída je specifickou, uzavřenou vrstevnickou skupinu. Děti získávají formálně rovnocennou roli spolužáka, kterou s ostatními sdílejí. V prvních letech školní docházky se skupina stukturuje, vzniká hierarchie statusů a rolí (Vágnerová, 2012). Statusem rozumíme míru vlivu a moci vůči ostatním členům, role se pak týkají chování, které od člena skupina očekává (Výrost, Slaměník 2008). Postupně se pak členové se skupinou identifikují, vnímají ji za svou a vymezují se vůči ostatním skupinám ve smyslu rozdělení na „my“ a „oni“ (Janošová in Vágnerová, 2012). Očekává se „stejnost názorů, postojů, dovedností i chování“ (Vágnerová 2012, s. 346). Tato konformita je skupinou vyžadována, znamená jistotu a předvídatelnost. Členové, kteří se chovají jinak, jsou ostatními odmítáni. Kazí totiž iluzi dokonalosti vlastní skupiny a mohli by dělat ostudu (zdroj tamtéž).

„Škola je komplikovaným systémem se spleťtí sociálních vztahů a interakce žáka s ostatními spolužáky je vlastně longitudinálním testem s mnoha úlohami. Každá z těchto úloh je různě obtížná“ (Hrabal, 2002, s. 86).

Ve školním věku tvoří spolužáci významnou referenční skupinu. Jednou z nejvýznamnějších potřeb je přijetí vrstevnickou skupinou a identifikace s ní. Přijatelná pozice ve skupině závisí na sociálních kompetencích a schopnosti se přijatelným způsobem prosadit. Je důležitá pro budoucí sebepojetí a průběh odpoutávání ze závislosti na rodině. V kamarádkých vztazích je kladen důraz na sdílení aktivit a činností, které mají reciproční charakter (Vágnerová, 2012).

2.4. Sebepojetí a sebehodnocení

Sebesystém, neboli jáský systém (self-system) definují autoři jako „*souhrnné označení všech aspektů obsahu sebereflexe*“ (Výrost, Slaměník 2008, s. 93). Dílčími konstrukty jsou pak sebepojetí (self- concept) a sebehodnocení. To rozděluje autor na konkrétní, aktuální složku (self-evaluation) a na globální sebehodnocení (self-esteem). **Sebehodnocení** je uváděno jako prožitková, emoční složka sebesystému. Jeho kognitivní složka je označována jako **sebepojetí** (self-concept), přičemž se jedna od druhé nedají striktně oddělit (Výrost, Slaměník 2008).

Vágnerová píše, že „*dětské sebepojetí vyplývá ze zkušeností se sebou samým*“ (2012, s. 358). Jedná se o strukturované obsahy vědomí, založených na představách a znalostech vztahovaných k vlastnímu já (Výrost, Slaměník, 2008). Sebepojetí u dětí se formuje na základě emočního přijetí a výkonu. Nejen v rámci vrstevnické skupiny, ale také v souvislosti se vznitřenými standardy. Ke konci raného školního věku děti posuzují delší časový úsek a více faktorů, jsou k sobě ovšem kritičtější než dříve. Chlapci jsou přitom méně citliví vůči hodnocení vlastního výkonu. Zejména v učení jsou na ně kladeny menší nároky než na dívky. Nejsou tolik sebekritičtí a bývají sebevědomnější, což má pozitivní vliv na jejich sebepojetí. Od dívek se naopak počítá s tím, že školnímu výkonu obětují maximum píle, proto jsou jejich horší výkony přičítány omezenějším intelektovým schopnostem (Vágnerová, 2012).

Se sebehodnocením je úzce spjato vědomí vlastní hodnoty. Jedná o pocit, ke kterému bývají přiřazovány kategorie jako prospěšnost, sebeúcta, důstojnost, svědomí. Dle autora zde však překračujeme rámec psychologie a dostáváme se do estetické, filozofické, kulturně historické a sociologické dimenze (Výrost, Slaměník, 2008).

2.5. Altruismus a dar

Altruistické je takové chování, kdy lidé pomáhají ostatním na vlastní úkor, respektive, aniž by byli sami za tuto pomoc odměněni. Teorií, které vysvětlují motivy altruistického chování, je několik. Biologická teorie říká, že altruistické chování má genetický základ. Směřuje k zachování rodu a ochraně sociální skupiny (Atkinson et al., 2003). Podle teorie sociální směny altruismus v jistém ohledu sobecký je, protože ten, kdo pomáhá, dostává odměnu ve formě sociálního souhlasu. Má dobrý pocit, což je možné vnímat jako psychologickou kompenzaci (Atkinson et al. 2003).

Předpokladem pro vznik altruismu je empatie, schopnost sdílet pocity jiného člověka. Zdá se, že lidé jsou k ní geneticky predisponováni, protože se, v určité míře, projevuje již v raném stadiu života (Lea, Tarpy, Webley, 1994). Atkinsonová však uvádí, že „vývoj *empatie* vyžaduje vysoce pečující prostředí a určitý stupeň kognitivního vývoje“ (2003, s. 645).

V rámci socializace se lidé učí normám, standardům prosociálního chování. Rushton shrnuje tři nejdůležitější: **1) Norma sociální odpovědnosti**, tj. všeobecné pravidlo, že si lidé jsou povinni pomáhat. **2) Norma pro rovnost**, kdy se lidé snaží svým chováním udržet rovnováhu ve společnosti. Řídí se smyslem pro to, co je spravedlivé a slušné. Chtějí věřit, že každý dostává, co si zaslouží a naopak. V prostředí s bližšími a osobnějšími vztahy je tendence pomáhat vyšší. **3) Norma reciprocity**, která předpokládá, že altruistické činy, popřípadě dary, budou jistým způsobem vráceny (Lea, Tarpy, Webley, 1994).

Ekonomická psychologie považuje obdarovávání za altruistické chování. Zároveň ale říká, že každý dar můžeme v podstatě označit za ekonomickou transakci (Lea, Tarpy, Webley, 1994). Dle Molese mohou být dary rozčleněny do čtyř skupin: Dar jako platba, kdy se očekává recipocita, nejčastěji v podobě nějaké služby. Dále rituální dárky, kam se řadí obdarování při různých příležitostech. Hodnota darů přitom závisí na konkrétní události. Další skupinou jsou symbolické dary, jejichž hodnota spočívá v symbolice výměny jako takové, dále mohou vyjadřovat empatii, dominanci, oplátku atd. Poslední skupinou jsou dle Molese obchodní dary, jež se řídí přísným a komplikovaným kodexem (in Lea, Tarpy, Webley, 1994).

U přírodních národů představuje vzájemné obdarovávání smluvní akt a vzájemný závazek. K výměně hmotných statků zde sice dochází, větší důležitost má ale výměna obřadů, zdvořilostí, hostin atd. Zdánlivě se jedná o akt na bázi dobrovolnosti, reálně se uskutečňuje pod hrozbou trestu. Dát zde znamená dát najevo svou převahu. Přijmout a neoplatit pak komunikuje submisivitu - „stát se sluhou“. Odmítnutí daru je pohrdání přátelstvím a spojenectvím, v důsledku znamená vyhlášení války. Mauss toto nazývá „systém totálních závazků“ také proto, že jsou to celá společenství, mezi nimiž obřadné výměny probíhají (Mauss, 1999).

Specifickým druhem těchto závazků je pak **potlač**. Význam slova, je dle autora, „žít“, „konzumovat“. V rámci bujarých hostin při výměně darů mezi náčelníky je přítomen zejména princip rivality a nevraživosti, okázale se ničí bohatství. Účelem vzájemných bojů a plýtváním bohatství je pokořit soupeře a získat lepší postavení v hierarchii. Existují „dva

základní prvky pravého potlače: prvek cti a prestiže, který plyne z bohatství a prvek bezpodmínečné povinnosti opětovat dary“ (Mauss, 1999, s. 18).

Neoplácené dary přitom zahanbují příjemce i v monetární společnosti. Také zde se uplatňuje potřeba reciprocity, vztah dominance a submisivity, demonstrace bohatství. „*Dar přenáší závazky a významy, které přesahují jeho peněžní hodnotu*“ (Schwarz in Lea, Tarpy, Webley, 1994, s. 347).

2.6. Koncept hrdosti

Hrdost, pýcha („pride“), tradičně patří mezi sedm smrtelných hříchů. Lea a Webley však kontrují, že hrdost není zlo. Že má důležité místo v ekonomicko-psychologickém bádání, jako zdroj strategie a užitečnosti. Hrdst je považována za emoci, také popisována jako přístup, vlastnost osobnosti, zdroj motivace (Lea, Webley, 1996). Společně se studem je, z pohledu vývojových psychologů, emocí závislou na existenci sebepojetí, zahrnuje sebereflexi (Stipek, Taylor in Lea, Webley, 1996). Sociální psychologové spojují hrdost s vlastním výkonem, dosahováním něčeho. Zahrnuje zvnitřněné pochvaly a pozitivní zpětné vazby od okolí. Zejména je však spojena s úspěchem, dosažením něčeho vlastním úsilím – takto hrdost popisují už pětileté děti (Lea, Webley, 1996).

Rudmin vyslovil závěr, že ženy mají tendenci pociťovat hrdost z materiálních věcí spíše, než muži. Upozorňuje také na to, že v běžné konverzaci se vyjádření o hrdosti na něco, nutně nespojuje s vlastním úspěchem. Lidé mohou být hrdí na někoho jiného, národnost, rasu atd., zkrátka na věci, o které se nezasloužili. (in Lea, Webley, 1997)

Rosenblatt na toto téma píše, že hrdost na někoho jiného je pociťována na základě identifikace s ním. Jedná se o obranný mechanismus vůči spalujícímu pocitu nenávisti, což může být dáno do spojitosti s altruismem. Belk potvrzuje, že lidé jsou často hrdí na vlastnictví. Vysvětluje, že naše vlastnictví, jako rodiny a skupiny, ke kterým náležíme, tvoří naše „rozšířené já“ (in Lea, Webley, 1997).

V souvislosti s ekonomickou psychologií mají autoři za to, že právě hrdost podněcuje k „iracionalitám v chování“. Takovému chování, které nevede bezvýhradně k maximalizaci vlastního zisku. Autoři toto demonstrují například na situacích, kdy by lidé měli nárok na státní dávky, ačkoliv by se jednalo o malou sumu. Odmítají je však s tím, že jsou příliš hrdí na takovéto „milodary“. Autoři prováděli výzkum týkající se sousedské výpomoci. Ptali se respondentů, zda by šli požádat souseda o nějakou surovinu ve chvíli, kdy jsou všechny

obchody již zavřené. Respondenti takovou možnost rezolutně odmítli. Vyjádřili se v tom smyslu, že mají svou hrdost a o jídlo se nikoho prosit nebudou, zůstanou raději hlady (Lea, Webley, 1997).

2.1.1 Historie výzkumů

Nyní velmi stručně představím historii zkoumání v tomto předmětu. Autoři se zpočátku zaměřovali výhradně na výzkum týkající se porozumění ekonomickým pojmům, jako banka, peníze, nákup, prodej, hodnota, cena atd. Zjistili, že rozdílnost prostředí hraje menší roli, než stádium kognitivního vývoje, resp. věk. Výzkumy byly realizovány zejména formou pohovoru.

2.1.1.1 Dospělá ekonomika očima dětí

Vnímání peněz u dětí je předmětem zkoumání již více než šedesát let. Průkopníkem v této oblasti byl roku 1950 Strauss a Schussler, zkoumající náhled dětí na peníze a jejich původ. Tito výzkumníci pracovali se souborem 141 dětí, ve věku od 4 a půl do 11 a půl let. Společně s jinými otázkami se děti dotazovali, odkud se berou peníze a k čemu slouží. Na jejich výzkumy navázaly Berti a Bombi řadou studií. Jejich výzkumný soubor tvořily děti od 3 do 8 let. Kromě otázek na původ peněz se děti také ptaly na okolnosti týkající se nakupování a prodávání. Při výzkumu použily společně s bankovkami a mincemi také konkrétní položky, jako např. bombony a komiksy. Výzkumníci definovali vývojová stádia, kterými děti procházejí při porozumění ekonomice dospělých. Nejprve děti vědí, že peníze jsou nějakým způsobem spojeny s nakupováním. Mají za to, že každá mince či bankovka může být použita ke koupi čehokoliv. V další úrovni již rozliší, že některé mince a bankovky jsou hodnotnější než jiné. Věří ale, že ke koupi je zapotřebí vždy přesná suma peněz. Přesto jim, dle jejich přesvědčení, obchodník musí vždy nějaké peníze vrátit, jakožto součást transakce. V následujícím stadiu již děti připouštějí, že za zboží lze zaplatit větší bankovkou (Barret, Buchanan-Barrow, 2005). Co se týká původu peněz, Berti a Bombi referují o tom, že do cca 4 let děti nemají o původu peněz představu. Později, mezi 4. a 7. rokem podle jejich názoru peníze rozdává banka každému, kdo o ně požádá, nebo obchodník, který je v rámci transakce vrací. Od 7. roku pak děti uvádějí, že peníze jsou získávány prací (in Barret, Buchanan-Barrow, 2005).

Také další autoři poté zkoumali dětské uvažování o původu peněz. Zaměřili se na děti z různých socio-ekonomických vrstev a různých zemí. Jejich odpovědi v jistém smyslu různily. Například děti horníků měly tendenci uvádět konkrétní zdroje, například, že peníze pocházejí z dolů, z vykopání zlata. Děti z lépe situovaných oblastí pak referovali, že peníze jsou od Boha, vlády, či banky. I přesto se rozdíly mezi státy či socio-ekonomickým zázemím dětí neukázaly natolik významné a určující, jako věk dětí, neboli jejich aktuální stádium kognitivního vývoje (Barret, Buchanan-Barrow, 2005).

Berti a Bombi v rámci svého výzkumu komplexně popsaly vnímání „dospělé ekonomiky“ u dětí podle věkových kategorií. Konkrétně zjišťovaly, v rámci rozhovoru s nimi, kde bere peníze prodavač, či majitel továrny, čím je určována cena zboží, co vše se dá koupit a prodat, na příčiny bohatství a chudoby (1988).

Nyní je blíže zaměřím na věkové rozpětí dětí mezi 7-10 lety. Autorky píší, že výpovědi dětí jsou nyní vyzrálejší, zejména co se týká porozumění nakupování a prodávání. Děti se nezaměřují výhradně na fyzické úkony v obchodě. Vědí, že předmětem transakcí může být například i dům, nebo pozemek. Prodavače dokáží odlišit od výrobce a rozpoznávají i jiné role, jako je například dopravce (1988).

Děti však ještě nerozumějí tomu, že cena zboží se odvíjí od nákladů na výrobu, které zahrnují i lidskou práci. Věří, že cena výrobku je určována jeho významnými znaky. Zajímavý poznatek se týká přesvědčení dětí o tom, že cena zboží se snižuje ve chvíli, kdy je odvezeno z továrny. Dle výpovědí dětí se tak děje proto, že prodávat zboží už není tolik namáhavé a tudíž i méně placené. Příčinu rozdílu mezi bohatými a chudými vysvětlují děti tím, že jedni pracují déle a usilovněji, druzí (ti chudí) „normálně“. Představu o tom, že továrna slouží k výrobě různých druhů zboží, mají děti již správnou (Berti, Bombi, 1988).

Mylně se ale domnívají, že suroviny, ze kterých továrna vyrábí, pocházejí ze starých, rozbitých věcí (jakkoliv toto nemusí platit bezvýhradně). Děti jsou již však schopné porozumět tomu, že za práci v továrně jsou dělníci placeni vedením. Oproti předchozímu období také uvádějí jiné okolnosti pro získání práce. V předoperačním stádiu kognitivního vývoje stačilo, podle dětí, obléknout si uniformu a zkrátka chtít jít do práce. Od 7. roku mají respondenti reálnou představu o tom, že dělník se musí nejdříve o práci ucházet a poté do ní být přijat. Avšak, děti ještě nechápou souvislost mezi prodejem produktů a výplatami dělníků.

Na otázku, odkud bere majitel továrny peníze na výplaty, děti vypovídaly, že v bance, ze svých úspor, nebo z jiného zaměstnání (Berti, Bombi, 1988).

Status vlastní rodiny vnímali všichni malí respondenti jako „normální“. Autorky v tomto smyslu ještě uvádějí, že děti jsou schopny odlišit své vrstevníky z bohatších vrstev, ne však ty extrémě chudé. Obecně, jak píše výzkumnice, děti již rozumějí používání peněz a jejich nominální hodnotě, protože se zde pohybujeme na rovině konkrétnosti (Berti, Bombi, 1988).

3. Praktická část

3.1. Forma sběru dat

Etnografický výzkum ke své bakalářské práci jsem realizovala 3. ročníkuna fakultní základní škole na okraji Prahy. Jedná se o školu, která je situována v menší sídlištní zástavbě, nicméně pro danou lokalitu jsou charakteristické spíše rodinné domy. Některé děti žijí v panelovém domě s průměrným ekonomickým zázemím, jiné zase v prostředí luxusního rodinného domu, ve vysokém standardu životní úrovně.

Data jsem sbírala od října 2014 do konce ledna 2015. Do třídy jsem docházela každý pátek na celé vyučování, tedy na pět vyučovacích hodin a pět přestávek.

Nejvýznamnějším zdrojem dat bylo pozorování dění ve třídě a rozhovory s dětmi. Využila jsem také jejich krsby, krátké dotazníky pro rodiče a informace od paní učitelky. Vše, co se ve třídě dělo, jsem si pokud možno ihned zaznamenávala do denníku výzkumníka. Pokud to situace nedovolovala, což bylo zejména v průběhu přestávek, kdy bych se psaním připravila o vnímání situace a děti by jasně viděly, že si poznamenávám, co říkají, jsem pečlivě pozorovala komplexní děti a v době vyučování pak sepisovala načerpané postřehy.

3.2. Zpracování dat

Materiály z pozorování jsem zpracovávala tím způsobem, že jsem mnou napsaný text z denníku výzkumníka vytiskla a rozstříhala po větách. Takto jsem měla možnost se na záznamy podívat z nového úhlu. Fenomény nyní nebyly nutně vázány na situaci a kontext, ve které se vyskytly. Snažila jsem se takto naopak najít nový rozměr a nový kontext. Jednotlivé úryvky jsem přiřazovala k sobě a nalepovala na papír podle podobnosti fenoménů, které se v nich vyskytovaly. Takto předpřipravená data jsem poté analyzovala stejným způsobem ještě jednou. Posledním krokem byl postup, kdy jsem položila všechny papíry vedle sebe a zvýrazňovači naposledy podtrhala data tak, jak mi připadala nejutříděnější.

U části týkající se spoření, jsem nejprve dávala dohromady vše najednou – kapesné, úspory, kresbu- podle jednotlivých dětí. Vznikla však nepřehledná změť různých výroků. Všimla jsem si však rozdílů mezi chlapci a dívkami a také dětmi, které dostávají a nedostávají kapesné, v souvislosti s výroky jejich rodičů. Proto jsem se rozhodla práci takto strukturovat a

tyto rozdíly akcentovat. Protože mi text připadal stále velmi spleťitý, vzhledem k množství probíraných faktorů, jsem na konec kapitoly zařadila shrnutí.

3.3. Výzkumný soubor

Třída čítá osmnáct dětí: Adélka, Anička, Dan, David, Fanda, Kačka, Kubík, Lukin, Mára, Marek M., Natálka, Nikolka, Ninuška, Ondra, Saša, Tereška, Vašík, Zituška.

Děti mne přijaly vřele, zpočátku měly problém mě zařadit do hierarchie školní instituce, ale po několika návštěvách mou přítomnost vnímaly jako danost. Vířaly mne, chodily si se mnou popovídat, dávaly mi kousek ze své svačiny, či bombon. Děti nedbaly na mou přítomnost ani ve chvílích rvaček a nadávek, které jsem se snažila neusměřňovat.

3.4. Vztahy ve třídě

Třída je genderově rozdělena přesně napůl. Skládá se z devíti chlapců a devíti dívek. Všimla jsem si, že dívčí část třídy je rozdělena na kamarádké dvojice či trojice, dívky spolu takto i sedí. Anička- Tereška- Natálka, která je ve třídě respektována a tiše obdivována. Premiantka, vždy vlídná a milá. Je přesně tou dívkou, která se, dle Doubka, nesnaží nikoho napodobit, ale sama je vzorem pro nápodobu (in PSŠE, 2005). Kačka- Saša-Nina, se kterou se jedná o přátelství na houpačce, plného vzájemného osočování a pomlouvání. Zituška je velmi mírná, hodně sama pro sebe. Dívkami není odmítána, ale zdá se, že je takto spokojená a že jí to vyhovuje. Adélka sedí s Nikolou, kamarádí spolu, ale Adélka je zjevně ta, která velí.

Chlapecká skupina je odlišná v tom, že Dan a Fanda stojí velmi na okraji, snaží se připojit k ostatním chlapcům, kteří jsou více pospolití. Jednoznačným vůdcem je Lukin, nejvíce si rozumí s Davidem a Kubíkem, poté také s Vašíkem. Ondra, Mára a Marek M. Jsou také členy „party“, ale spíše následují směr, který ostatní určili.

Děti si mezi sebou vyměňují různé předměty, které právě „letí“, které mají svou „sezónu slávy“. Obecně tato aktivita probíhá ve škole, mezi vrstevníky. Předmětem směny jsou věci nízké nominální hodnoty, jako pera, kartičky, hračky, cvrnkácí kuličky a jídlo. Zaprvé se tak děti vyhnou nesouhlasu rodičů, zadruhé těmito věcmi mají možnost disponovat (Webley,

2001). Podle studií Bardilla a Trauba v 9-10 letech oblíbenost vyměňování u dětí vrcholí, aby byla ve 12 letech zavržena (in Webley, Lea, 1993). Účelem směňování jsou tři věci: utužit kamarádský vztah, nabýt něco, co dítě nemá jiným způsobem možnost získat a čirá zábava. „*Vyměňování je v podstatě akt s ekonomickým obsahem, ale společenskou funkcí*“ (Webley, Lea, 1993).

„*Zboží nepředstavuje pouze ekonomický statek, ale i prostředek a nástroj jiného řádu: vlivu, moci, sympatie, statutu, emocí. Dovedná hra výměny spočívá v komplexní totalitě manévru, vědomých či nevědomých, majících za cíl získat bezpečnost a posílit jedincovo já proti rizikům způsobeným svazky spolupráce a rivalry*“ (Levi-Strauss in Lea, Tarpy, Webley, 1994 s. 347).

Ve třídě, kde jsem prováděla pozorování, bylo, co se týká směňování věcí, takřikajíc po sezoně. Některé dozvuky byly patrné, ovšem nejvýznamnějším „zbožím“ ve třídě, byly svačiny. V průběhu velké přestávky, kdy děti svačí, si všichni vyndají svačinu z domova, která zpravidla obsahuje pečivo se šunkou atp., ovoce, výjimečně i cereální tyčinku, nebo dezert v podobě čokolády, bábovky, nebo sušenky. V průběhu svačin děti korzují po třídě a nahlízejí do balíčků ostatních dětí. Vzájemně se prosí, snaží se o výměnu, nebo si část darují.

3.5. Darování

Darování je, jak jsem uvedla výše, současně ekonomickou transakcí, altruistickým činem, komunikováním významu a situací, kdy jeden přijímá a druhý dostává. Všechny tyto aspekty se vyskytovaly i mezi dětmi.

3.5.1. Svačina jako dar z lásky

Ty děti, které se nestydí dát svou náklonnost ke spolužákovi před kolektivem najevo, si navzájem dávají dary v podobě jídla. Nikdy se ale nejednalo o kus něčeho „obyčejného“, tedy například obloženou housku, nebo chléb. To by se jednalo o běžnou svačinu, kterou disponují všichni. Předmětem daru je vždy sušenka, sladká tyčinka, část pizza-rohlíku (který je u dětí velmi oblíben), kousek čokolády, nebo bombon. Přičemž se nemusí jednat výhradně o vlastní zdroje. Ilustrací byla situace, kdy Dan požádal Fandu o kousek pizza-rohlíku a když dostal asi polovinu, ihned ji rozdělil a podal Natálce, která stála vedle něho.

Darování svačiny je gestem, které má jistou váhu a děti si tuto okolnost dobře uvědomují. Tereška dostala od Fandy balíček sušenek, o který ho požádala. Vzala si jej, ale poté, co si

všimla, že situaci pozoruji, do balíčku začala mlátit pěstí. Fanda si vzal zklamaně sušenky zpět. Nyní byla Tereška ta, která přijímá a nedává nic zpět. Přijetí daru, byť se jedná o balíček sušenek, by znamenalo v jistém smyslu závazek. Což přede mnou, dle mého názoru, chtěla popřít.

3.5.2. Bonbony jako dar

Bonbony sou rozdávány při příležitosti svátků, narozenin, rozloučení (se mnou, s praktikanty). Ten, kdo bombony přinese, je rozdává jednotlivě, nebo se postaví s cukrovinkami ve třídě a děti si z balíčku nabídnou samy. V tomto případě nejsou zapotřebí žádné instrukce, děti samy spěchají, aby udělaly organizovanou frontu, bez předhánění a hádek. Mohou si vzít všechny děti, vzájemné přátelské vazby nehrají roli. Každé dítě si vždy vezme jen jeden bombon. Poděkují a hned si jej rozbalí. Situaci doprovází všeobecné nadšení a jásání, nikdo nepohrdne.

Bonbony jsou tedy rozdávány při zvláštní příležitosti. Dle Molese (viz výše), se jedná o rituální dárky. Zahrnují celé „společenství“, v podobě vrstevnické skupiny. Svačiny jsou předmětem transakcí zejména v rámci kamarádských podskupin. Bombony jsou pak tmelícím prvkem celé třídy. Jsou „hostinou“, kam jsou zváni všichni a společně se veselí. Stále zde ale platí základní pravidlo, které vyslovil Mauss (1999), tedy, povinnost dary oplácet. V rámci třídy se očekává od každého, že až bude řada na něm, obdaruje ostatní. Mám za to, že ti, kteří ze třídy odcházejí, darují bombony jako odměnu za již poskytnuté služby. Za to, že děti byly šikovné, hodné atd.

3.5.3. Svačina jako dar z kamarádství

Doubek píše, že společné svačiny jsou ve třetím ročníku vděčnou příležitostí pro neformální směnu, častěji mezi přáteli (in PSŠE, 2005). To se potvrdilo při mém pozorování ve třídě, kdy si děti darují jídlo nejčastěji v rámci kamarádských podskupin: Mára- Kubík-Ondra, Lukin-David-Vašík, Natálka–Tereška-Anička, Adélka- Nikolka, Saša-Kačka-Nina. Zde se tak děje jakoby automaticky. Ve většině případech jsem neviděla, že by jakoukoliv žádost musel někdo vyslovit. Děti vědí, či svačina je hodnotnější – podle jednoduché rovnice „čím sladší, tím lepší“. Automaticky předpokládají, že kamarád ji bude chtít také ochutnat a rovnou ji sdílejí. Dle Murphyho zde existuje „nevyřčené porozumění“ o tom, že příště se situace obrátí (2004).

Dívky se o svačinu raději dělí s chlapci, než napříč kamarádky dvojicemi či trojicemi. Nikdy nežadoní třením rukou o sebe tak, jak to běžně dělají chlapci (detailněji viz podkapitola „škemrání, žadonění, smlouvání“). Důvodem může být, jak píše Doubek, dobrá orientace dívek v sociálním prostředí, větší diferenciace podskupin a vzájemné společenské boje, zatímco chlapecké skupiny nejsou tak silně odlišené (in PSŠE, 2005). Zdálo se, že mezi dívkami v této třídě je škemrání nemyslitelné, zatímco u chlapců je takového jednání bráno jako jedna z možných strategií, jak pamlsek získat.

3.5.4. Věcný dar z lásky

Dan využil narozeninové oslavy své vyvolené, Natálky, aby jí dokázal svůj cit velkým, nákladným darem. Při zmínce o finančním obnosu, který dostal od strýce, dodal: „*Já šetřím Natálce na dárek. Potřebuju šest tisíc a už mám pět tisíc!*“ Kolik dárek přesně stojí, ale nevěděl. Nejdříve mluvil o pěti tisících, později „*to koupím Natálce za deset tisíc!*“ Den před samotnou oslavou pak zklamaně vyprávěl, že dárek, který měl vybraný, stál sedm tisíc. „*Mamka řekla, že to může stát maximálně dva tisíce. Maximálně.*“

Podle vyprávění Dana se ale oslava nevydařila, jak si představoval. Důvodem byl právě dárek za méně peněz.

MČ: „*Jak dopadla oslava Natálky?*“

Dan: „*Tak napůl to proběhlo.*“

MČ: „*Jak napůl?*“

Dan: „*No, tak napůl se mi to líbilo.*“

MČ: „*Líbil se Natálce dárek?*“

Dan: „*Tak napůl.*“

MČ: „*Tak napůl se jí líbil?*“

Dan: „*No, ten dárek za dvě tisícovky. Tak napůl se jí líbil.*“

3.6. Vlastnictví jako nástroj moci

Byla jsem svědkem situace, kdy se vlastnictví cukrové vaty stalo nástrojem moci, výsměchu a projevu nepřátelství.

Lukin si přinesl cukrovou vatu v kelímku ze školního obchůdku. S Danem ji sdílí, ale žadonícího Fandu odstrkuje. Nakonec svolí, že mu kousek dá. Oddělil asi milimetr vaty a podával mu ji na prstu. Když Fanda žadoní dál, křičí na něho: „*Tak si to kup, za patnáct korun!*“. Fanda odchází a zabývá se něčím jiným. Lukin jako provokaci vyndá velký kus vaty, schumlá do koule a zavolá na Fandu: „*Tohle chceš, Fando?*“ Ten nadšeně přitakává. Lukin v tu chvíli zakřičí: „*Ne!*“ a schová si vatu zpět do kelímku. Kubík to komentuje slovy: „*To bys mu dal leda za padesát milionů, že jo? Dolarů!*“ Až tehdy Fanda šel ke své tašce a z postranní kapsy vyndal dvě desetikoruny. Odběhl do krámku, aby s pamlskem přišel a dokázal, že si jej může koupit sám.

Webley a Lea vypožorovali při svém výzkumu fenomén, který nazvali „scrambling“. Dítě, které vlastní velký počet cvrnkacích kuliček, je vyhodí do vzduchu a zakřičí „scrambe!“ Všechny děti pak spěchají, aby si jich nasbírali co nejvíce. Vlastník kuliček pak vypovídá, že dívat se, jak všichni blázní a sbírají jeho kuličky, je „*opravdová legrace*“. Autoři uvádějí, že motivů pro takové jednání je jistě mnoho. Nicméně zde s určitostí hraje roli zlepšení (či upevnění) vlastního postavení ve skupině, dále pak využití své ekonomické moci k ponížení a zesměšnění ostatních (1993).

To vše jsou, dá se říci, také prvky potlače. Chlubení se bohatstvím za účelem pokořit soupeře a získat lepší postavení ve společenské hierarchii.

Situace se však obrátila, když si Fanda přinesl ke svačině sushi. Okamžitě jím vzbudil všeobecný zájem, zejména u chlapců. Shlukli se kolem něho Dan, Kuba, Ondra, Adélka, Vašek, David. Fanda využíval své výsadní postavení, s nikým se nechtěl dělit. Adélka si jídlo jen prohlíží, David zkusil požádat, bez úspěchu. Kubík, aby získal alespoň trochu „třpytu z pozlátka“, otvírá housku s žádostí, aby mu do ní Fanda dal alespoň wasabi. To Fanda okamžitě udělá, protože ví, že bude zábava. Skutečně, když Kubík housku s wasabi ochutnal, začal křičet a slzely mu oči. Všichni se smáli až do konce přestávky.

Fanda je, ještě více než Dan, ostatními chlapci ve třídě marginalizován. Nyní měl on něco, co chtěli ostatní a měl možnost jim ukázat, jaké to je, když se s nimi nerozdělí. Ačkoliv se nemohl pomstít Lukinovi, který předstíral nezájem, podařilo se mu zesměšnit Kubíka. Ten minule Lukinovi přizvukoval a nyní tolik chtěl alespoň část „pokladu“, byť tu pálivou a nechutnou, až se dobrovolně stal šaškem pro ostatní.

3.7. Škemrání, žadonění, smlouvání

Škemrání je ve třídě častým jevem, předmětem upěnlivých proseb jsou dezerty a cukrovinky.

Dívky jsem prosit neviděla, pouze chlapce. Ti neváhají k verbálnímu prosebnému projevu připojit tření rukou o sebe, či choulení semknutých rukou pod bradu. A to i v případech, kdy se takováto upěnlivost jeví být zbytečná.

Výše jsem krátce uvedla studii týkající se hrdosti, právě vzhledem k fenoménu škemrání a žadonění. Pokládala jsem si totiž otázku, proč se děti tímto způsobem sami ponižují a proč jim v tom nebrání vlastní hrdost. Dozvěděla jsem se, že hrdost je emocí spojenou se sebepojetím a zahrnuje sebereflexi (Stipek, Taylor in Lea, Webley, 1997). Dle Vágnerové je na konci mladšího školního věku, sebepojetí už relativně stálé a ani v průběhu středního školního věku se významně nevychýlí (2012). Přesto, výrazná změna, která se týká škemrání, mezi dětstvím a dospělostí, nastane. Ve studii Lea a Webleyho (1997), dospělí lidé odmítají možnost, že by měli jít poprosit své sousedy o surovinu na vaření v době, kdy jsou obchody již zavřené. Referují, že by raději zůstali o hladu. V této souvislosti jsem si vzpomněla na vlastní zkušenost z dětství, kdy rodiče posílali právě své děti, aby sousedy poprosily. Autoři referovali o hrdosti u dětí v souvislosti s vlastním výkonem a v rámci „rozšířeného já“ (Belk in Lea, Webley, 1997).

Při experimentu týkajícího se strategií šetření u dětí, byla představena hra s jasnými pravidly. Děti si v průběhu této hry měly naspořit dostatek žetonů, aby si mohli v cíli koupit hračku. Výzkumníci se zaměřili na to, jaké strategie děti používají. Výsledky uvádím níže. Nicméně, autoři si všimli, že vždy některé z dětí s výzkumníkem smlouvá. Snaží se ho uprosit, aby cílovou hračku zlevnil, nebo aby dostalo více žetonů (Otto, Schots, Westerman, Webley, 2006).

Klusák a Kučera při svém výkladu o hře Šlapaná píší, že v začátku hry mají hráči možnost volby strategie. Jednou z těchto právoplatných strategií, jak se ujmout hlavní role Šlapáka je, žadoněním si ji vyprosit (2010). Při mém pozorování ve třídě se děti několik dní bavily hrou s papírovými „žabkami“ (detailněji v sekci „Hra“). Jednalo se hru se čtyřmi úkoly, kdy jeden zněl „*Klekni si na kolena a o něco popros.*“

Se škemráním a prosbami se setkáváme i v souvislosti s kapesným. Dětem se více osvědčila metoda vyprošení více peněz od rodičů, než aby se svým přídělem zacházely zodpovědněji (Webley in Barret, Buchanan-Barrow, 2005). O stejné strategii se zmiňovaly i děti, se kterými

jsem sama prováděla rozhovory. Několikrát se v jejich výpovědích vyskytl výrok „*poprosím mamku*“ a to jak u chlapců, tak u dívek (viz níže).

3.8. Směna

Směna typu verbalizovaného „něco za něco“ nastupuje ve chvíli, kdy je jídlo opravdu „něco extra“ (cukrová vata, sushi), nebo prosby nepomáhají. Poté, co Lukin křičel na Fandu kvůli prosení o cukrovou vatu, přišel Vašík s návrhem směny: „*Nechceš náhodou housku s medem? Za kousek?*“ Houska je ale jen obyčejná, Lukin na směnu nepřistoupil. Učinil by tak jen v případě, že by chtěl spolužákovi udělat radost (Webley, Lea, 1993).

Kačka přišla s jedním z panáčků Stickies (detailněji viz podkapitola „Hra“) za Lukinem. Zjevně byli z dřívějšíka domluveni na výměně. Sám Lukin si do školy tyto hračky jindy nenosil. Dle mého názoru se Kačce Lukin „líbí“. Šla k němu s postavičkou, široce se usmívala a nadechla se, že mu něco řekne. Lukin ale beze slova panáčka vyměnil, ani se na Kačku nepodíval a odešel. Ta se zklamaně a trochu nevěřicně dívala za ním, pak vzdychla a odešla za kamarádkou.

Domnívám se, že výměna měla být v tomto případě příležitostí k rozhovoru, upoutáním pozornosti a nastolení vzájemnosti. Obvykle toto výměna totiž pro děti znamená, jak píše Webley (2001). Ta samozřejmost, s jakou jí Lukin odrazil, byla až arogantní.

3.9. Móda jako demonstrace vlastnictví

Dan se nestydí demonstrovat své city k Natálce a snaží se ji zaujmout všemi možnými způsoby, ačkoliv, jak píše níže, ho to staví do obtížného postavení v kolektivu. V průběhu třetího ročníku začal chodit nápadně elegantně oblečený. Svěřil se mi, že je to proto, aby se líbil Natálce. Měl na sobě perfektně sladěný oblek s košilí, včetně ozdobného kapesníčku. Elegantní oblečení pak různě varioval, např. košili a sako k džínům, triko s límčkem a sako. Takto se pak oblékal stále. Ve třídě se Dan denodenně setkává s projevy nesouhlasu týkajícími se jejich vztahu. Ty mají formu bránění, aby se k Natálce přibližoval- „*On chodí k Natálce moc blízko*“ (David), nebo posměšků „*On chce jít s Natálkou na svatbu!*“ (Lukin).

Nikolka verbalizovala postoj třídy, když řekla: „*On se pro ní nehodí, že jo. Není pro ní partie. On není expert*“.

„*Expertství znamená z definice vynikající schopnost řešit specifické problémy v konkrétní oblasti*“ (Eysenck, Keane, 2008, s. 497). Nikolka tedy měla nejspíše na mysli Danovy neúspěchy ve školní výuce. Děti v mladším a středním školním věku procházejí, dle Eriksona, fází pýle a snaživosti. Soustředí se na svůj školní úspěch a hodnotí sebe i ostatní podle kritérií určených dospělými (in Vágnerová, 2012). „*Dochází ke sále větší diferenciaci výkonů jednotlivých žáků a děti si již uvědomují, že všichni nemají stejné schopnosti*“ (Vágnerová 2012, s. 337).

Dan je původem z Ukrajiny, má vadu řeči a v učení se mu nedaří. V očích ostatních spolužáků selhává a k Natálce „se nehodí“, protože ta je v učení velmi pilná, má dobré známky a paní učitelka ji často chválí. Dan dává oblekem najevo Natálce svůj socioekonomický status, ve smyslu „jsem dobrá partie“. Podobně, jako u hodnotného daru k narozeninám, „*K dosažení dobrého sociálního postavení může dítěti pomoci i imponující vlastnictví*“ (Vágnerová, 2012). Vzor nachází v rodině „*Chtěl bych být obchodníkem jako táta*“. Zároveň jím komunikuje kolektivu, že si Natálku zaslouží, že jí má co nabídnout, nebo alespoň bude moci v budoucnu. Protože se jedná o dalekou budoucnost, Dan se již nyní obléká jako zmenšenina obchodníka, aby ji přiblížil, či na ni referoval.

3.9.1. Móda- ostatní

Chlapci (kromě Dana a Fandy) modu příliš neřeší. Oblékají se podobně, vestylu, který nabízejí konfekce obchodních domů pro tuto věkovou kategorii. Jedná se o džíny, nebo látkové kalhoty a tričko, jen na Davidovi jsem viděla kostkovanou košili. Všichni mají moderní, čisté oblečení. Známky opranosti nese oděv Fandy a Marka M., které je také nápadně volné. Mára měl na sobě po několik mých návštěv stejné oblečení- džíny a modré pruhované triko. Nikdo se ale neposmíval. Zdá se, že předmětem posměchu u chlapců není oblečení oprané, nebo opakovaně vzaté, ale oblečení vyjímečně formální, „zdobivé“, jako v případě Danova obleku.

Tento postřeh koresponduje se zjištěním Berti a Bombi (1988), které referují o tom, že děti jsou schopné rozpoznat vrstevníky z bohatších vrstev, ovšem nikoliv z těch chudých.

Děvčata postupem času nosily stále více sukní a šatovek. Domnívám se, že se jednalo o vlnu nápodoby, kdy začala výhradně v sukních chodit Natálka. Saša nosí nápadné oblečení s flitry, Kačka pak sukni nikdy nenosí, ale má vždy značkové oblečení, velmi růžové. Všechny dívky chodí upravené, v hezkém oblečení, s dominujícím motivem zvířátek. Vyjímkou je Nina, která nosí krátká trička a (dle mého názoru) již nemoderní zvonové džíny, často se „nakrucuje“ a „ofrňuje“. Společně s Kačkou a Sašou bych je mohla, dle Doubkovy terminologie, nazvat „dámamy“ této třídy (in PSŠE, 2005).

3.10. Název a Novinka

„Ekonomie se zabývá především rozhodováním v situaci vzácnosti. Tato situace ovšem zásadním způsobem ovlivňuje zúčastněné subjekty, a to až tak, že svou subjektivitu (svobodu) ztrácejí a stávají se objektem tlaků a impulzů, ať už vnitřních, nebo vnějších (Riegel, 2007, s. 52). Pojmem „vzácnost“ v ekonomii definuje nedostatek zdrojů, situaci, kdy nemůže dojít k celkovému uspokojení všech lidských potřeb (Louda, Jílková, 2012).

Z výše zmíněného je možné vyvodit, že vzácné může být pouze něco, čeho je nedostatek.

V podobném smyslu se vyjádřila Zituška, když mi podávala výčet dárků, které by si přála k Vánocům:

Zituška: *„Přála bych si Lego Friends a kartáček na zuby.“*

MČ: *„Kartáček na zuby Ti udělá radost?“*

Zituška: *„No, nějaký hezký, co se tady ještě neprodává. Minule jsem dostala takovej průhlednej, co se tady prodával až za půl roku.“*

V případě Zituščin zubního kartáčku nebylo významné pouze to, že se jednalo o nový model výrobku, ale zejména o skutečnost, že „se tady ještě neprodává“. Tudíž si ho nikdo jiný nemůže koupit- tím je vzácný. Webley (2001) vyslovil v rámci výzkumu výměny cvrnekáčích kuliček závěr, že *„hodnota různých druhů kuliček je určována jejich nedostatkem ve škole, nikoliv jejich cenou v obchodech“*.

Často nelze zamezit tomu, aby si věc koupil i někdo jiný. Je však možné ji mít alespoň jako jeden z prvních ve chvíli, kdy vyjde na trh- jako „novinku“.

Před narozeninovou oslavou Vaška a Natálky mi Dan popisoval, co pro oslavence koupil. Pro Natálku vybral co nejdražší dárek (viz výše). Když jsem se ptala, co má pro Vaška, odpověděl: „*Lego Star Wars. Takový menší, ale novinku.*“

Douglas píše o tom, že zboží musí být vždy vysoce odlišitelné, aby mohlo být využíváno jako komunikační systém. Pro tyto účely je vynalézáno stále nové zboží a nová jména (in Lea, Tarpy, Webley, 1994). To však není vždy možné, nebo žádoucí. Domnívám se, že takovým univerzálním novým jménem je pro zboží právě označení „novinka“. „Novinkovost“ je zjevně důležitá přidaná hodnota. Někdy až do té míry, že předčí hodnotu věci samé.

V době mého docházení do třídy jsem zaznamenala hru s postavičkami „Stickies“. Jedná se o sortiment odměn, které různé obchodní řetězce s potravinami dávají k nákupu při utracení určité částky. Tento druh odměn se obměňuje po několika měsících, přičemž nákupní řetězce se předhánějí v jejich atraktivitě. Často jde o plyšáky, sběratelské kartičky a postavičky, společně s alby a deskami. Postavičky „Stickies“ rozdával právě obchod Lidl. Kačka je přinesla v krabičce, včetně herního plánu. Hrály s Aničkou, několik ostatních dětí (Saša, Vašek, Lukin, Adélka) přihlíželo. Po chvíli se mezi Aničkou a Kačkou strhla hádka ohledně pravidel- výhry či prohry panáčka. Ta se ovšem vzápětí přeměnila v konflikt o tom, jak se postavičkám vlastně říká. Jestli stikies, stickiez... Do této emotivní rozepry se zapojily téměř všechny děti, překřikovaly se, každý trval na svém. Důležitost pravidel, nebo panáčka, odsunul do pozadí spor o název jejich název.

Jména pro věci pomáhají členit vlastnosti reality. „*Množení pojmů vyplývá z toho, že se vlastností reality věnuje soustavnější pozornost, že se s bedlivějším zájmem postihují rozdíly, které lze mezi nimi stanovit*“ (Lévi-Strauss, 1996, s. 15). Děje se tak, dle Douglase právě proto, aby zboží bylo vysoce diferenciované a mohlo plnit funkci komunikačního systému (in Lea, Tarpy, Webley, 1994). Hříbková v souvislosti s verbálním myšlením uvádí, že děti ve třetí třídě dobře chápou slovní významy, vztahující se ke konkrétním předmětům a jejich používání také vyžadují (in PSŠE, 2005).

3.11. Oslavy narozenin

Oslavy narozenin jsou pro děti velmi důležitou společenskou událostí, která má své náležitosti. Symbolizuje jejich sociální status ve vrstevnické skupině, což si dobře uvědomují: „*Já jdu ještě na další dvě oslavy a Fanda nejde na žádnou*“ (Dan).

V době mé přítomnosti se právě slavily společné narozeniny Vaška a Natálky. Dan mi vysvětlil, že se oba narodili ve stejný den v téže porodnici a od té doby se jejich maminky přátelí. Vašík rozdal pozvánku Danovi, Lukinovi, Ondrovi a Kubíkovi. Natálka pak pozvala Aničku a Terezku. Pozvánkou byl smotaný papírek, převázaný barevnou dárkovou stuhou. Děti, které pozvánku dostaly, se shlukly (dívky a chlapci zvlášť) a povídaly si o barvě stuh, kterou dostaly a která je nejhezčí. Na pozvánce bylo napsáno oslovení, dále, že se oslava bude konat od 14 do 19 hodin v bowlingovém centru a že se na hosty moc těší.

Dan se mi pochlubil, že bude mít také brzy oslavu. Vyprávěl, že bude popcorn, dort s 8 svíčkami a také pán, který se jim bude starat o zábavu. Mára se ujal slova, chtěl mi říci, že on bude mít na oslavě Zombie party, budou střílet na zombíka a kdo vyhraje, dostane zmrzlinový pohár, opět se zombíkem. Budou prý také hrát na x-boxu. Kačka zase popisovala, že bude mít velkou oslavu doma, na zahradě pak proběhne přestřelka se špuntovými pistolemi „Nerfkami“. Tímto si získala obdiv celého kroužku, všichni nadšeně říkali, jaký je to skvělý nápad. Fanda, který u nás stál také, asi chtěl také něco říci, zároveň laťka byla velmi vysoko. Proto ze sebe začal přerývavě soukat „já možná, když přemluvím mamku, že bychom mohli moje narozeniny oslavit v Itálii“. Sklidil pohrdavé pohledy spolužáků, ale naštěstí již zazvonilo a děti se odebraly ke svým místům.

Oslavy jsou pro děti společenským rituálem, který Murphy popisuje jako „*inscenované události, které se pokaždé řídí standardními předpisy*“ (2004, s. 186). Nejedná se sice o zásadní životní předěl, jak autor popisuje přechodové rituály. Přesto můžeme najít analogie v jejich průběhu, jak je popisuje Van Gannep. Ten jej rozčlenil na tři části. Nejdříve je jedinec od ostatních oddělen. Následuje podstoupení veřejného rituálu a v závěrečné fázi je nový, změněný jedinec přijat společností (in Murphy, 2004). V rámci narozeninových oslav je oslavenec oddělen od ostatních, v souvislosti s přípravou hostiny a programu. Následujícím veřejným rituálem může být sfouknutí svíček na dortu, které symbolizuje vstup do dalšího roku života. Nedílnou součástí této fáze bývá také potřesení rukou, popřání všeho nejlepšího a předání daru. Třetí fází je pak společná zábava, u dětí v zejména v podobě soutěží a stříleček.

Vidíme zde také prvky potlače, kdy se děti předhánějí v tom, kdo uspořádá honosnější hostinu, či nabídne atraktivnější program, za který sklídí obdiv a úctu ostatních. Samotné pozvání je přitom jen pro „vyvolené“, do určité míry odráží postavení ve vrstevnické skupině. Je v podstatě již samo o sobě darem, u kterého platí povinnost oplátky.

3.12. Hra

Děti se o přestávkách baví hraním her, především v rámci kamarádkských podskupin. Velmi oblíbená byla mezi dětmi tzv. Šlapaná. V prostoru za lavicemi ji nejdříve začaly hrát dívky. Úlohy Šlapáka se autoritativně ujala Kačka. Zdůvodnila to tím, že hru „vymyslela“, tedy má právo být na řadě jako první. Pravidla stanovovala jeden krok s tím, že ostatní se mohou pohnout pouze v době, kdy se hýbe „Šlapák“. Dívky se dobře bavily, hlasitě výskaly. Dan přišel s prosbou, jestli by mohl hrát také. Kačka důrazně odmítla s tím, že to je hra „jen pro holky“. Ostatní děvčata přitakávala a Dana křikem odháněla. Ten byl skleslý, ale nechtěl se se zdrcujícím odmítnutím smířit. Dal Kačce v podstatě ultimátum, když řekl: „*Dřív jsme přece bývali kámoši*“. V té chvíli se Kaččin přístup změnil. Vlídne Danovi říkala, že tedy dobrá, že budou hrát všichni. Dan postavil participaci ve hře na roveň přátelství jako takovému. V podstatě Kačce komunikoval, že pokud ho nepřijme do hry, odmítá ho jako kamaráda. Tento, dá se říci, vyděračský přístup se mu vyplatil a Kačka pravidla pro hru změnila.

Další hrou, která okamžitě sklídila úspěch, byly papírové „žabky“. Jedná se o hru s úkoly, na bázi losu. Nejprve si ji vytvořila Saša a hrály společně s Ninou. Na papír jsou napsány úkoly, ten se pak specifickým způsobem složí do tvaru čtverce tak, aby se do něho dal vložit ukazováček a palec obou rukou. Na vrchní plochy se napíše čísla. Se „žabkou“ se hýbe prsty dopředu a do strany tolikrát, kolik určuje hráčem vybrané číslo. Saša vymyslela následující úkoly: „Klekni si na kolena a o něco popros“. „Řekni tomu, koho miluješ, že ho miluješ“. „Jdi na záchod a prdni si“. „Udělej 10 kliků s výskokem“. Hra se následně rozšířila po celé třídě, i mezi chlapce. Přičemž po několika minutách se zúžila na předhánění mezi chlapci, kdo udělá víc kliků s výskokem a kdo při tom doskočí nejvýš. Protože se jejich názory lišily, strhla se vzájemná rvačka. Stejně, jako u hry Šlapáka, kdy se kolektiv chlapců nedokázal domluvit na tom, kdo se pohnul, kdo je na řadě atd. V obou případech musel řešit šarvátku školní dozor.

Pokud chlapci zrovna nesoutěží, sednou si spolu do lavice (všichni, kromě Fandy a Dana) a sepisují záležitosti, které mi vysvětlili jako „tajné“, protože se jedná o „tajný klub“. Chlapci mi ukázali list papíru právě s tímto nadpisem a vypsanými jednotlivými jmény pod sebou.

Dle Kučery je toto období charakteristické utvářením „*part, včetně jejich tajných byrokratických záležitostí*“ (in PSŠE, 2005, s. 107). Hry s fyzickou aktivitou, a závody o to, kdo bude nejzdatnější, byly při pozorování nejčastější. Rozdělení na tábory holky-kluci, o kterém referuje Klusák a Kučera (2010), bylo též zřejmé. Pokud šlo ale o ultimátum, kdy

měla dívčí skupina přijmout do hry chlapce, jinak by už nebyli kamarádi, pak loajalita vůči třídě jako celku vítězí. Úkoly, které vymyslela Saša pro hru s papírovými žabkami prozrazují, že téma vztahů se nějakým způsobem mezi dívkami řeší. Doubek uvádí, že ačkoliv by mělo jít o období latence, děvčata vedou rozhovory o tom, kdo s kým chodí a komu se kdo líbí (in PSŠE, 2005).

3.13. Kapesné a spoření

Níže představím některé výzkumy týkající se kapesného a spoření. Následně uvedu výpovědi rodičů na toto téma a poté i výpovědi dětí. Popíši také kresby, které doplňují toto téma. V závěrečném shrnutí pak výsledky porovnáám, zejména z hlediska genderových rozdílů, které se ukázaly nejvýznamnější.

3.13.1. Výzkumy zaměřené na kapesné

Webley píše, že přiděly kapesného dětem není ustálenou normou ve všech západních zemích. Relevantní literatura na toto téma je tedy dostupná pouze z některých z nich. Na základě výzkumů z Velké Británie, Německa a Holandska definoval Webley 3 nejdůležitější zdroje peněz u dětí mezi 5 – 12 lety: Kapesné (myšleno pravidelné fixní částky), peníze na prázdniny a peníze na narozeniny. Referuje o tom, že peníze z různých zdrojů jsou vnímány jinak a jsou používány odlišným způsobem (Barret, Buchanan-Barrow, 2005). V této souvislosti zavedl Thaler pojem „mentální účty“, který vysvětluje na analogii několika bankovních účtů pro různé účely, v rámci velké firmy (Barret, Buchanan-Barrow, 2005). Rodiče, dle Webleyho, počítají s tím, že kapesné děti utratí. Reálně je však většina těchto příjmů dětmi uspořena na dárky pro ostatní. Peníze na dovolenou děti, podle svých slov, utratí do posledního centu. Za peníze k narozeninám si pak nakupují oblečení, boty a hračky (Sonuga-Barke, Webley, in Barret, Buchanan-Barrow, 2005).

Furnham zkoumal okolnosti kapesného u britských dětí a rodičovské přístupy k němu. Zjistil, že rodiče se shodují v tom, že dětem by se mělo začít dávat kapesné v cca 6 letech. Dále, že by se neměly dělat rozdíly mezi chlapci a děvčaty a také, že kapesné by se mělo s věkem zvyšovat. Většina rodičů byla také přesvědčena, že jejich role jakožto vychovatele zahrnuje učit děti finanční gramotnosti a „hodnotě peněz“. Velmi nesourodé byly ale názory rodičů na

to, jestli by výše kapesného měla být závislá na školním výkonu, nebo na pomoci doma (2001).

Bonke zpracoval studii týkající se kapesného v Dánsku. Referuje o tom, že 2/3 zdejších dětí ve věku 7-12 let, dostává pravidelné měsíční částky. Přičemž přiznává, že občasné peníze navíc tvoří v součtu větší částku, než je příjem z kapesného. Genderový rozdíl ve výši přidělovaných částek se neukázal. Propast v příjmech je však vidět mezi dětmi, které mají sourozence, versus jedináčci. Ti, dle zjištění autora, dostávají měsíčně dvojnásobné částky. Výzkum dále uvádí, že výše příjmu rodičů nemá přímý vliv na výši kapesného pro děti (2013). Toto potvrzují i zjištění z Británie, Francie či Německa (Furnham in Bonke, 2013).

3.13.2. Výzkumy zaměřené na spoření

Výzkum, který provedla Husseinová ukazuje, že spoření je pro děti silnou, váženou normou, předávanou rodiči. Kapesné se stává pouze nástrojem „ritualizované výuky“ k ukládání peněz (in Lea, Tarpy, Webley, 1994, s. 491). Rodiče vnímají spoření jako schopnost odložit odměnu a plánovat (Lea, Tarpy, Webley, 1994). Dle autorů se rodiče shodují na tom, že své děti učí odkládat potěšení prostřednictvím kapesného jako takového a hospodaření s ním. Někteří výzkumníci ovšem upozorňují, že spoření neobnáší pouze oddálení odměny, ale sérii jednotlivých rozhodnutí a individuálních voleb. Děti potřebují porozumět konceptu lákadel a vyvinout strategie, jak se s nimi vyrovnávat na denodenní bázi (Webley, Levine, Lewis, in Otto, Schots, Westerman, Webley, 2006).

Otto, Schots, Westerman a Webley experimentálně zkoumali strategie šetření u dětí. Výzkumný soubor tvořilo 42 dětí ve věku 6, 9 a 12 let. Při hraní speciálně vyvinuté ekonomické hry, měly děti spořit žetony na nákup hračky v cíli. Cestou je však čekalo mnoho nástrah v podobě lákadel i vnějších hrozeb. Podstatný je také fakt, že děti nevěděly, jak dlouho bude hra trvat, resp. neměly jistotu, že stihnou dojít do cíle. Výzkumníci zjistili následující: šestileté děti vědí, že spoření je dobrá věc a šetří proto, že si myslí, že musejí. Příliš se jim to však nedaří a snadno podléhají možnosti okamžitého nákupu. Devíti a dvanáctileté děti již dokáží šetřit, pokud je to nutné. V devíti letech však stále potřebují reálný cíl, objekt, na který šetří a své úspory mají rády u sebe v peněžence. Zde si je průběžně kontrolují a přepočítávají. Dvanáctileté děti jsou schopny strategicky využívat bankovní konto a pro ukládání úspor vytvářet plán (Otto, Schots, Westerman, Webley, 2006).

Furnham píše, že zkušenosti s používáním peněz, přístup rodičů a školní výuka v tomto směru velmi urychlují vývoj používání strategií při spoření u dětí. V rámci shora popsaného

výzkumu se však tyto proměnné neukázaly jako statisticky významné (in Otto, Schots, Westerman, Webley, 2006).

3.13.3. Kapesné a spoření– výpovědi rodičů

Rodičů jsem se formou dotazníků ptala na několik otázek týkajících se kapesného, utrácení a spoření jejich dětí. Na úvod nutno poznamenat, že rodiče nebyli příliš sdílní, respektive se nechtěli v odpovědích rozepisovat, nebo uvést jakoukoliv částku. (Odpovědi typu „ano“, „ne“, „různě“...) Možná proto, že otázka kapesného je součástí rodinných financí a zároveň tematika rodičovství a výchovy. *„Peníze jsou tabu téma a společnost o tom poskytuje dostatek signálů“* (Redon, Kranz in Riegel, 2007, s. 108).

Rodiče vyplňovali dotazníky v rámci třídních schůzek, předala jim je paní učitelka. Každý dotazník obsahoval popis tématu bakalářské práce spolu s vysvětlením oblastí, na které se zaměřuji. Rodiče byli při této příležitosti požádáni i o informovaný souhlas s rozhovorem s dětmi. Ten poskytli všichni, až na maminku Fandy.

Za pozornost stojí odpovědi rodičů týkající se kapesného. Sedm z dvanácti rodičů uvedlo, že svým dětem dává kapesné. V pěti případech se jednalo o pravidelnou částku (týdně či měsíčně), se kterou dítě nakládá - nakupuje a (nebo) spoří. Ve dvou dotaznících rodiče uvádějí, že dítěti kapesné dávají „za odměnu“, nebo „pomoc doma“. Proto není možné vymezit pojem „kapesné“ blíže, než jako peníze, které děti dostávají od rodičů (či jiných příbuzných) za různých okolností. Pro všechny zmíněné kapesné je, dle výpovědí, nástrojem k výchově finanční gramotnosti.

Rodiče ve velké míře přiznávají, že výdaje svých dětí ovlivňují, popřípadě že s nimi částečně nesouhlasí, nebo doufají ve změnu:

„Předem konzultujeme větší nákupy.“

„Snaha o změnu je.“

„Zatím neumí nakládat s kapesným podle našich představ. Kapesné dostává teprve krátce a snad se to změní.“

Zbývajících pět rodičů kapesné nedává. Shodně napsali, že dítě má kasičku, do které si šetří z dárků a nepravidelných příspěvků. Dětem přibližují ceny zboží poukazováním jejich rozdílnosti.

„Kapesné zatím nedostává. Dostává nepravidelně do kasičky příspěvky, plus peníze na věci, o které si požádá.“

„Naše dítě si šetří na věc, kterou si chce koupit. V obchodě se mu snažíme objasnit ceny zboží.“

„Vysvětlujeme, kolik co stojí“,

„Porovnáváme kolik stojí chléb a kolik dětské autíčko atd.“

Tito rodiče v otázce výdajů svých dětí nevidí problém:

„Nemám potřebu to měnit.“

Naopak se shodují v tom, že si jejich dítě nic kupovat nechce:

„Neutrácí“

„Neutrácí a vše si šetří.“

Souhrnně tedy výroky vyznívají tak, že děti, které dostávají kapesné, s ním nakládají podle rodičů neuvážlivě- utrácením, které nebylo blíže specifikováno. Zato ty děti, které kapesné dostávají nepravidelně (nebo vůbec), si všechny nabyté peníze ukládají.

3.13.4. Kapesné a spoření – výpovědi dětí

Děti jsem se při rozhovorech ptala na okolnosti týkající se kapesného: Zda kapesné dostávají, kolik, za jakých podmínek a za co ho utrácejí. Jestli si šetří, případně na co a za jak dlouho si myslí, že si to budou moci koupit.

Děti mi odpovídaly na otázky podle vlastního vnímání situace. Nelze tedy tvrdit, že jsou věrným popisem skutečnosti, ale jejich náhledu na ni. Právě tato perspektiva je ale pro výzkum nejzásadnější. Za přínosný považuji také fakt, že se mi podařilo hovořit se všemi dětmi (kromě Fandy).

6 dětí- 4 dívky a 2 chlapci- uvedlo částku, kterou dostává pravidelně. U hochů se jedná o částky 50 Kč a 80 Kč za měsíc, u děvčat 80 Kč, 100 Kč, 100 Kč a 200 Kč za měsíc.

Ostatních 11 dětí- 5 dívek a 6 chlapců- dle svých slov dostává peníze formou příspěvků za různých okolností: u příležitosti narozenin *„Dostávám peníze na narozeniny, nebo občas tisícovky.“*, svátků *„Dostávám na narožky a ke svátku od babiček.“*, dobrých známek

„Dostanu někdy za jedničku, nebo udělám něco doma.“, za domácí práce „No, za známky a za pomoc rodičům.“, dobré chování „Když jsem hodnej, dostanu desetikorunu, pětikorunu, nebo dvacku.“, po návštěvě lékaře „Občas, nebo když někde jsme, třeba když jdeme od doktora.“, na požádání „Dostávám, ale úplně pravidelně ne. Třeba když ty peníze utratím a potřebuju si koupit třeba pití, tak poprosím mamku.“

.

Z výše zmíněného vidíme, že je více těch dětí, které kapesné dostávají nepravidelně. Dalo by se spíše mluvit o finanční odměně, kterou děti (a většinou i rodiče) definují jako kapesné. Tyto příspěvky jsou do značné míry závislé na okolnostech, momentálním rozhodnutí rodičů.

Pravidelné kapesné dostávají častěji dívky, v poměru 4/2 vůči chlapcům. Dívky si všechny přidělené peníze podle svých slov spoří. Když jsem se doptávala na sladkosti, či malé hračky, uvedly, že toto jim kupují rodiče. *„Nekupuju si nic.“* , *„Poprosím mamku.“* Předmětem spoření je pak x-box a mobil, dvě dívky zatím nevědí, za co úspory utratí. *„Ještě nevím, co si koupím.“* , *„Zatím nevím.“*

Oba chlapci naopak přiznávají, že si za kapesné sami nakupují. *„Kupuju si společenský hry a občas sladkosti. Ne blbiny.“* ; *„Kupuju si sladkosti a tak.“*

První hoch uvedl, že si nešetří, druhý prý ano, na vodotěsnou kameru.

Nyní se zaměřím na výpovědi dětí, které dostávají nepravidelné příspěvky. Tedy 5 dívek a 6 chlapců.

Všechna děvčata se shodují, že neutrácejí, peníze si šetří. Sladkosti a malé hračky dostávají od rodičů. *„Bombony dostávám.“*

Za uspořené peníze si chtějí koupit: mobil, tašku ruční výroby od kamarádky, panenky Monster high. Jedna dívka pomáhá šetřit bratrovi: *„Brácha si chce něco koupit, tak mu pomáhám.“*

Šest chlapců v této skupině poskytlo rozličné výpovědi. První uvádí, že část peněz utrácí za oblíbené jídlo: *„Šetřím, ale když jdu s kamarádem ven, tak to si něco koupím. Třeba brambůrky.“* I další chlapec připouští výdaje na dobroty. *„Nejradši si kupuju pizza- rohlíky.“*

Třetí chlapec též přiznal vlastní výdaje, ale pouze za hračky: „*Jídlo sním a už ho mít nebudu. Hračky vydrží. Jídlo splesniví, hračky ne.*“

Další dva chlapci pak vlastní nákupy nerealizují: „*Mě všechno kupuje tatka.*“ , „*Sladkosti si nekupuju, mám jich dost doma.*“. Podle posledního chlapce nejsou nákupy třeba: „*Já toho zas tolik nepotřebuju.*“

Čtyři chlapci uvedli, že nešetří. „*Ted' si na nic nešetřím, všechno jsem dostal k Vánocům.*“ Dva by si v budoucnu chtěli koupit mobilní telefon.

V otázce doby, za kterou si budou moci koupit to, nač šetří, se u dětí neprojevíly rozdíly. Ani genderové, ani v pravidelnosti přísunu peněz. Často nevědí, kolik věc stojí, nebo kolik mají přesně našetřeno. „*Prasátko mám, ale nevím, kolik v něm mám peněz.*“ Všechny děti hovoří podobně, tj. velmi neurčitě: „*nevím*“, „*asi brzo*“, „*asi za měsíc*“, „*nejspíš na konci školního roku*“. Konkrétní termín (v tomto případě nákupu mobilního telefonu) je pak vázán na příslib rodičů a jejich participaci na koupi: „*Půjdeme ho koupit příští týden. Mamka mi doplatí.*“

3.13.5. Kresby

V rámci výtvarné výchovy jsem paní učitelku požádala, abych mohla dětem zadat téma: „*Představte si, že jste šli s rodiči na pout' a ti vám koupili los. Vyhráli jste 1000 Kč. Nakreslete, co s penězi uděláte.*“

Zde musíme přihlédnout k fatku, že mnoho dětí napodobovalo své spolužáky. Chlapci nejčastěji kreslili předměty se sportovní tematikou, jako fotbalový míč, kopačky a dres. Marek M. Ztvárnil počítačovou hru a Mára zbraň. Chlapci měli společné to, že neváhali pokrýt celou fiktivní částku. Mára k pušce, která zabírala téměř celý papír, nakreslil cenovku 999 Kč. Do spodního rohu přidal ještě obrázek bombonu za 1 Kč. Kresby hochů obsahují předměty výlučně pro ně.

Dívky se naopak vyvarovaly pokrytí celé fiktivní částky. Například Adélka nakreslila panenku monster high s cenovkou 300 Kč a na zadní stranu listu napsala „*zbylomy 700Kč*“. Natálčin výkres naopak neobsahoval nic pro ni samu. Ztvárnila ponožky pro tátu, plyšovou hračku pro sourozence a kytičku pro maminku. To vše za částku 700 Kč, 300 Kč deklarovala jako uspořenou částku.

4. Shrnutí a diskuse

Webley píše, že ekonomický svět dětí je samostatnou říší (in Barret, Buchanan-Barrow, 2005). Mé pozorování ve třídě naznačovalo, že tento svět je rozdělen na dva světy. Ten, nemonetární, který existuje ve škole (školní třídě jakožto vrstevnické skupině) a ten mimo školu, kde se děti penězi více zabývají. Před zúčastněným pozoráním jsem měla představu, že se ve třídě řeší „co za kolik“, nebo „já mám tohle a ty ne“. Takové očekávání se ukázalo být mylné, protože děti ve třetí třídě, kam jsem docházela, toto nikdy neřekly. Jejich chování bylo více podobné „primitivním“ národům, jak o nich píší kulturní antropologové. Založené především na daru a „nevyřčené“ povinnosti dary oplácet. A to ve formě stejně či více hodnotných darů, nebo ve formě cti (Murphy, 2004).

V době, kdy jsem realizovala výzkum, nebyla právě „sezona“ komerčních hitů v podobě sběratelských či herních předmětů. Respektive, nebyla jim explicitně mezi dětmi věnována taková pozornost, jako svačinám a sladkostem.

Peníze, kapesné a bankovní pojmy, děti mezi sebou ve škole neřešily vůbec. Monetární ekonomika se zdála být za hranicemi světa této třídy. Jejich průsečíkem byly dětské oslavy, které odrážejí socio-ekonomický status rodiny, pořádají je a financují rodiče. Děti jejich možnosti v podstatě přeprodávají v kolektivu a získávají tím větší sociální prestiž. Ti, jejichž rodiče si takovou oslavu nemohou dovolit, nebo ji nechtějí organizovat, alespoň fabulují.

Dalším takovým případem byl formální „obchodnický“ oblek Dana. Ten byl v tomto smyslu celkově nejvýraznější postavou. Zejména proto, že jeho chování se vymyká pohledu vývojové s sociální psychologie. Vágnerová píše, že v tomto věku je v rámci kolektivu typická genderová diferenciací. Děti obecně preferují vrstevníky stejného pohlaví a tím si potvrzují svou genderovou identitu. Proklamují své pohlaví za lepší a vůči příslušníkům opačného pohlaví se vymezují. Silnější tendence v tomto směru mají chlapci (2012). Dle Doubka má ve třetí třídě „*chození charakter dost přechodných vyznání*“ (in PSŠE, s. 108).

Dan ale má s Natálkou „vztah“ už téměř rok (informace od paní učitelky). Přičemž Natálka je premiantka, třída ji respektuje. Současně je i velmi vlídná a altruistická. Dana nikdy otevřeně neodmítla, dle mého názoru proto, aby mu neublížila. Pro něho tento vztah znamená prestiž a přijetí. Snaží se ho všemi způsoby podpořit. Dan toho Natálce v tuto chvíli příliš nabídnout nemůže, proto odkazuje na budoucnost, kdy se, dle svých slov, stane obchodníkem. Ostatním spolužákům se to ale nelíbí. Chlapci ho nechtějí do svých „tajných klubů“, často se s ním perou. Přesto není tolik vyčleňován, jako Fanda. Chlapec romského etnika, v učení méně

zdatný. Oproti Danovi má tu nevýhodu, že si nemůže přinést tolik věcí z „vnějšího“ světa, odkazujících na bohatství. Jeho zdroje v podobě sladkostí ke svačině, nestačí. Jeho sushi, které do školy přinesl, mu sice zajistilo zájem spolužáků, ale vydržel jen krátce.

Celkově odrážejí vztahy ve třídě osobnostní předpoklady dětí pro to, jak píše Vágnerová, se přijatelným způsobem v kolektivu prosadit (2012) a dále jejich úspěšnost ve výuce. Role a statusy jsou v této třídě jasně stanoveny. Vzájemné vyměňování svačin a jejich darování tyto pořádky stvrzuje a jakýmsi způsobem zhmotňuje, významně je ale nemění.

Blíže jsem se zaměřila na škemrání u dětí, které se zdá být normou v kolektivu a právoplatnou, funkční strategií pro získání čehokoliv. A to nejen pouze formou prosté žádosti, ale až do úrovně ponižujícího žadonění, s třením rukou o sebe. Kladla jsem si otázku, zda v tomto dětem nebrání vlastní hrdost. Představila jsem v této souvislosti studii zabývající se hrdostí, nebo také koncept sebepojetí a sebehodnocení. Nepodařilo se mi však nalézt uspokojující odpověď.

Co se týká části zabývající se kapesným, výše uvedená data potvrzují mé zkušenosti z přítomnosti ve třídě. Děvčata si nechodí koupit do školního obchůdku žádné jídlo či cukrovinky, disponují pouze s tím, co dostaly z domova ke svačině. Natálka toto zdůvodnila slovy „*je to nezdravé*“. Jedná se nejspíše o poučení rodičů, které přijala za své.

Chlapci, pokud mohou, si koupí pizza rohlík, cukrovou vatu, bombony, nebo sušenky. Vlastní peníze ale utrácení neradi. Nakupují zejména v situacích, kdy má spolužák něco, na co dostali chuť a odmítá se s nimi rozdělit. Není mi zřejmé, proč děti nejdříve zkoušejí žadonit, když peníze na koupi u sebe mají. Je možné, že sice peníze mají, ale například na zaplacení něčeho jiného, nebo se snaží směnou ve smyslu „za sušenku sluhou“, vyhnout například výtce rodičů, že si koupili „blbinu“ v podobě sladkostí. Protože, jak řekl David, „*jídlo splesnivi, hračky ne*“.

Z nasbíraných dat dále vyplývá, že rodiče častěji důvěřují dívkám, co se týká nakládání s penězi. Rodiče do dotazníků psali, že jejich děti ještě nerozumějí hodnotě peněz. Nejdůležitější pro ně je, aby se děti naučili neutrácet a spořily. Dívky jsou v tomto smyslu mnohem zodpovědnější. Rodiče jim častěji dávají pravidelné kapesné a vyšší částky. S přibývajícími úsporami pak dívky rodičům dokazují, že se učí zacházet s penězi způsobem, který je žádoucí. Jejich internalizované přesvědčení o nutnosti spoření se projevil i v kresbách. Dívky se vždy vyvarovaly toho, aby všechny fiktivní peníze utratily, zatímco

chlapci využili celý obnos. Co se týká předmětu spoření, mají dívky jistou představu. Kolik již mají naspořeno, nebo kolik peněz ještě potřebují, ale nevědí.

Chlapci dostávají od rodičů méně často pravidelné kapesné a jedná se o nižší částky. Z pohledu rodičů neumějí zacházet s penězi, protože je utrácejí. Jsou méně konformní a snáze podléhají lákadlům. Proto jim rodiče kapesné raději nedávají.

Všechny děti vědí, že by si měly spořit. Rodiče u dětí toto chování podporují a přímo, či nepřímo, ho vyžadují. Dětem kupují drobnosti a sladkosti na vlastní náklady. Zdá se, že z hlediska dětí se jedná o samozřejmost, typu „mám toho dost doma“. Nákladné věci, jako například mobilní telefon, si přeje většina dětí ve zkoumané třídě. Vize drahé věci, která se nedá koupit na požádání, je rodiči vystavena na pomyslnou metu, kam dítě dojde, pokud si nekupuje „blbiny“.

Dle shora uvedených výzkumů se rodiče shodují na tom, že kapesné by měly začít dostávat děti již od 6 let (Furnham, 2001). Toto jsem neměla možnost potvrdit, nicméně v 8 letech již všechny děti peníze dostávají a do jisté míry s nimi mohou disponovat. Rodiče, ve shodě s Furnhamovým výzkumem, mají za cíl naučit děti „hodnotě peněz“ (2001). Závěry Furnhama (2001) i Bonkeho (2013) shodně referují o tom, že není genderový rozdíl, co se týká výše kapesného, který se v mých datech ukázal. Co víc, někteří výzkumníci referují o tom, že dívky utrácejí o něco málo více, než chlapci (Abramovitch, Freedman, Pliner, 1991; Bonke, 2013). Zde je nutné podotknout, že autoři zkoumali utrácení za položky, jako oblečení, CD, DVD, sladkostí. U mého vzorku se toto nedá určit vzhledem tomu, že všechny zmíněné výdaje pokrývají rodiče.

5. Závěr

Ekonomický svět dětí, je zdá se, ve 3. Třídě základní školy, do velké míry nezávislý na monetární ekonomice. Více podobný „primitivním“ národům, fungující na principu darů a z nich vyplývající reciprocity a na směně.

Pokud jsem měla před počátkem výzkumu očekávání, že děti mezi sebou řeší co a za kolik, pak se nenaplnilo. Nicméně, socio-ekonomický status jednotlivých dětí a finanční možnosti jejich rodičů, do tohoto světa implicitně zasahují. Zejména v souvislosti s narozeninovými oslavami, oblečením a v podstatě i kapesným. Ne ani tak proto, že by byl výrazný rozdíl mezi dětmi, které kapesné dostávají a které nikoliv. Tento rozdíl je ale, jak se domnívám, v rodičovské výchově o tom, za co se peníze mohou utrácet a za co ne. To způsobuje, že děti, které peníze mají, je za sladkosti ve škole neutratí, ale raději žebrají od ostatních. Využívají strategii, která se jim nejspolehlivěji osvědčila. Nejen při nátlaku na rodiče, ale i na spolužáky.

Na téma žadonění u dětí jsem se blíže zaměřila, když jsem uvedla všechny okolnosti života ve třídě, kterými se prolíná. Nepodařilo se mi ale najít uspokojivou odpověď na to, proč se děti takto ponižují a co to v jejich kolektivu obnáší.

Velkou část práce jsem také věnovala kapesnému a spoření, kde jsem výpovědi rodičů a dětí porovnála zejména v souvislosti s genderovým rozdílem, který byl nepřehlédnutelný. V diskusi jsem svá zjištění porovnála také se zahraničními výzkumy. Shodně vyšlo přesvědčení rodičů o tom, že prostřednictvím kapesného učí děti nakládat s penězi. Zahraniční výzkumy uvádějí, že dívky utrácují více než chlapci (Bonke, 2013; Abramovitch, Freedman, Pliner, 1991), tedy přesný opak mých zjištění, když jsem referovala o tom, že dívky dostávají od rodičů častěji pravidelné kapesné a vyšší částky, protože neutrácejí vůbec a vše si šetří.

V mém vzorku je těžké říci, za co děti opravdu utrácují, když jim vše kupují rodiče. Stejně těžké je určit, na co si vlastně naspoří, když jim na vytouženou věc ve výsledku „*mamka doplatí*“. Celkově zůstává otázkou, jestli se děti prostřednictvím nakládání s penězi mohou naučit „hodnotě peněz“ a odkládat potěšení, když si vše, co chtějí, mohou vyžadovat.

Jak píše Webley (in Buchanan-Barrow, 2005), většina devítiletých dětí rozumí podstatě spoření. Již v tomto věku ale považuje za efektivnější metodu nátlaku na rodiče, aby jim dali víc peněz.

6. Seznam použitých zdrojů

- ABRAMOVITCH, Rona, Jonathan L. FREEDMAN a Patricia PLINER. Children and money: getting an allowance, credit versus cash, and knowledge of pricing. *Journal of Economic Psychology* [online]. 1991, **12**(1), 27 [cit. 2017-05-01]. ISSN edsrep.
- ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.
- BARRETT, Martyn D. a Eithne BUCHANAN-BARROW. *Children's understanding of society*. Hove (UK): Psychology Press, 2004. Studies in developmental psychology. ISBN 1841692980.
- BERTI, Anna Emilia a Anna Silvia BOMBI. *The child's construction of economics*. Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1988. ISBN 0521332990.
- DOUBEK, David, Markéta LEVÍNSKÁ a Dana BITTNEROVÁ. *Pomoc a pořádek: kulturní modely v pomáhajících profesích*. V Praze: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2015. ISBN 978-80-87398-48-7.
- EYSENCK, Michael W. a Mark T. KEANE. *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1559-4.
- FURNHAM, Adrian. Parental attitudes to pocket money/allowances for children. *Journal of Economic Psychology* [online]. 2001, **22**(3), 397-422 [cit. 2017-05-01]. DOI: 10.1016/S0167-4870(01)00040-X. ISSN 01674870.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X
- HRABAL, Vladimír. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0319-5.
- JENS BONKE. Do Danish children and young people receive pocket money? *Study Papers* [online]. 2013 [cit. 2017-05-01]. ISSN edsrep.
- KLUSÁK, Miroslav a Miloš KUČERA. *Dětské hry: Games*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1758-9.
- LAKOFF, George. *Ženy, oheň a nebezpečné věci: co kategorie vypovídají o naší mysli*. Praha: Triáda, 2006. Paprsek. ISBN 80-86138-78-X.
- LEA, S. E. G., Roger M. TARPY a Paul WEBLEY. *Psychologie ekonomického chování*. Praha: Grada, 1994. ISBN 8085623935.
- LEA, Stephen E.G. a Paul WEBLEY. Pride in economic psychology. *Journal of Economic Psychology* [online]. 1997, (2/3), 323-340 [cit. 2017-04-08]. ISSN 01674870.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Myšlení přírodních národů*. Vyd. 2. (v Dauphinu 1.). Liberec: Dauphin, 1996. Ethnos (Dauphin). ISBN 80-901842-9-4.

- LOUDA, Jiří a Jiřina JÍLKOVÁ. *Udržitelný rozvoj - ekonomický a politický pohled*. Praha: Alfa Nakladatelství, 2012. ISBN 9788087197592.
- MAUSS, Marcel. *Esej o daru, podobě a důvodech směny v archaických společnostech*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. Klas (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-77-X.
- MURPHY, Robert Francis. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Vyd. 2. Přeložil Hana ČERVINKOVÁ. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2004. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-25-0.
- OTTO, Annette M.C., Paul A.M. SCHOTS, Joris A.J. WESTERMAN a Paul WEBLEY. Children's use of saving strategies: An experimental approach. *Journal of Economic Psychology* [online]. 2006, (1), 57-72 [cit. 2017-04-08]. DOI: 10.1016/j.joep.2005.06.013. ISSN 01674870. Dostupné z: http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0167487005000541_11
- PSŠE. (2005) Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 3., v nakl. Portál 2. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-407-9.
- RIEGEL, Karel. *Ekonomická psychologie*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1185-0.
- WEBLEY, Paul a Stephen E.G. LEA. Towards a more realistic psychology of economic socialization. *Journal of Economic Psychology* [online]. 1993, (3), 461-472 [cit. 2017-04-08]. DOI: 10.1016/0167-4870(93)90027-I. ISSN 01674870. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/016748709390027I>
- WEBLEY, Paul. *The economic psychology of everyday life*. Philadelphia, Pa.: Psychology Press, 2001. International series in social psychology.